

Nieke, Wolfgang

## **Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?**

*Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 197-214*



Quellenangabe/ Reference:

Nieke, Wolfgang: Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen? - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 197-214 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-34762 - DOI: 10.25656/01:3476

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-34762>

<https://doi.org/10.25656/01:3476>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**CENTAURUS**

Verlag & Media KG

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# PISA – UND DIE FOLGEN?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien  
in der Schule

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag  
Herbolzheim 2003

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0466-2

**ISSN 1616-7414**

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.*

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2003

Umschlaggestaltung: DTP-Studio, Antje Walter, Hinterzarten  
Satz: Vorlage des Herausgebers  
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

# Disposition

Seite

1	<b>Vorwort</b>	<b>9</b>
---	----------------	----------

**Hans Jürgen Wendel**

2	<b>Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?</b>	<b>13</b>
---	---	-----------

	Literatur	16
--	-----------	----

## **Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA**

**Toni Hansel**

3	<b>PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung</b>	<b>18</b>
---	--	-----------

3.1	Hinführung	18
-----	------------	----

3.2	Was will PISA?	20
-----	----------------	----

3.3	Was kann PISA nicht?	22
-----	----------------------	----

3.4	Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?	25
-----	--	----

3.5	Literatur	28
-----	-----------	----

**Ewald Terhart**

4	<b>Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?</b>	<b>30</b>
---	--	-----------

4.1	Nach PISA – Eigenarten der Diskussion	30
-----	---------------------------------------	----

4.2	Leistungsvergleiche – und was dann?	37
-----	-------------------------------------	----

4.3	Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?	40
-----	---	----

4.3.1	Doppelte Zielsetzung	40
4.3.2	Bezugssysteme des Beurteilens	41
4.3.3	Ansatzpunkt Schwachstellen	42
4.4	Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?	44
4.4.1	Das Lehrpersonal	44
4.4.2	Der Unterricht	45
4.4.3	Das Kollegium	48
4.5	Schlussbemerkung	51

## Ulrich Sprenger

<b>5</b>	<b>Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation</b>	<b>53</b>
5.1	Zusammenfassung	53
5.2	Dokumentation	57
5.2.1	Vorbemerkung	57
5.2.2	Das Projekt „Schulleistung“	58
5.2.3	Das Projekt „Hauptschule“	65
5.2.4	Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“	69
5.2.5	Die PISA-Studien des Jahres 2000	79
5.2.6	Schlussbemerkungen	95
5.3	Fragen zum Nachfragen	96
5.4	Fragen an die Bildungspolitik in Parteien und Verbänden	99
5.5	Literatur	100

## Hermann Giesecke

<b>6</b>	<b>PISA und der pädagogische Zeitgeist</b>	<b>106</b>
6.1	Fetisch „Modernisierung“	109
6.2	Was ist Unterricht?	111
6.3	Pädagogische Gesinnungsorientierung	114
6.4	Wer soll eine Reform tragen?	117
6.5	Krokodilstränen für die Benachteiligten	121
6.6	Was ist zu tun?	123

# **Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik**

**Karin Wolff**

<b>7</b>	<b>Folgerungen der aktuellen Vergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik</b>	<b>128</b>
7.1	Qualitätswende in der Bildungspolitik	128
7.2	PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen	130
7.3	Gemeinsame Verantwortung für die Bildung	132
7.3.1	Frühe Förderung	135
7.3.2	Sprachkenntnisse sichern	136
7.3.3	Abbau der sozialen Selektivität	137
7.3.4	Leistung und Anstrengung fördern	139
7.3.5	Lesekompetenz verbessern	140
7.4	Qualitätsvergleiche	141
7.4.1	Qualität durch Verabredung von Standards	143
7.4.2	Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden	145
7.4.3	Qualität durch Selbstständigkeit	146
7.4.4	Qualität durch Wettbewerb	147
7.5	Ganztagsschule: Die Nicht-Antwort auf PISA	148
7.6	Lehrerinnen und Lehrer: Imagegewinn statt Ansehensverlust	149
7.7	Berufliche Bildung	151

**Norbert Frank**

<b>8</b>	<b>Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern</b>	<b>153</b>
	Literatur	166

## **Günther Portune**

<b>9</b>	<b>Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen</b>	<b>167</b>
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen	167
9.2	Zum Bildungsbegriff	168
9.3	Die europäische Dimension des Bildungswesens	169
9.4	PISA und die Leistungsvergleiche	173
9.5	PISA-Ergebnisse	177
9.5.1	Lesekompetenz	177
9.5.2	Mathematische Grundbildung	183
9.5.3	Naturwissenschaftliche Grundbildung	185
9.5.4	Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb	186
9.6	Sächsische Schlussfolgerungen	189
9.7	Anmerkungen	195

## **Wolfgang Nieke**

<b>10</b>	<b>Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?</b>	<b>197</b>
10.1	Vorbemerkung	197
10.2	Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten	198
10.2.1	Bundesbildungsministerium	198
10.2.2	Kultusministerkonferenz	201
10.2.3	Einzelne Länder	202
10.2.4	Deutsche Forschungsgemeinschaft	203
10.3	Öffentlicher Diskurs	203
10.4	Konsequenzen für die Schule	205
10.5	Konsequenzen für die Jugendhilfe	208
10.5.1	Bildungsauftrag des Kindergartens	209
10.5.2	Ganztagsschule	211
10.5.3	Elternunterstützung	212
10.6	Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik	212
10.6.1	Bildungspolitik	212
10.6.2	Paradigmenwechsel	213
10.6.3	Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	213
10.6.4	Ausbildung	213
10.7	Literatur	214

# Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

**Erich Gundlach**

<b>11</b>	<b>Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?</b>	<b>216</b>
11.1	Der sogenannte PISA-Schock	216
11.2	Bildungsausgaben und Bildungsqualität	218
11.3	Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität	225
11.4	Schlussfolgerungen	231
11.5	Literatur	232
11.6	Schaubilder	233

**Peter Gutjahr-Löser**

<b>12</b>	<b>PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber</b>	<b>237</b>
-----------	--	------------

## Bildungsforschung und Unterricht

**Wolfgang Sucharowski**

<b>13</b>	<b>Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?</b>	<b>256</b>
13.1	Was beunruhigt	256
13.1.1	Die PISA-Studie – eine Negativ-Story	256
13.1.2	Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	259
13.1.3	Ergebnisse in der Zusammenschau	264
13.2	Die Rolle der Fachdidaktik	265
13.2.1	Didaktische Konzepte im Wandel	265
13.2.2	Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik	270
13.3	Literatur	275



## **Thelma von Freymann**

<b>14</b>	<b>Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse</b>	<b>277</b>
14.1	Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion	277
14.2	Voraussetzungen des finnischen Schulwesens	281
14.2.1	Geographische und klimatische Verhältnisse	281
14.2.2	Demographie, Sprach- und Religionsgruppen	282
14.2.3	Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein	283
14.3	Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland	285
14.3.1	Die Form	285
14.3.2	Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule	287
14.3.3	Die Personalausstattung	288
14.3.4	Die Förderung der schwachen Schüler	291
14.3.5	Die intrasystemische Diversifikation	292
14.3.6	Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	295
14.4	Lehrerbildung und Methodik	296
14.5	Fazit	297
14.6	Anmerkungen	299
14.7	Literatur	301

## **Cornelia Breitkreuz**

<b>15</b>	<b>Schwedische Schulen – mit deutschen Lehreraugen gesehen</b>	<b>302</b>
15.1	Entstehung dieses Berichts	302
15.2	Hospitationsbereich	303
15.3	Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich	304
15.3.1	Start ins Leben	304
15.3.2	Die Ausgangslage vor der Einschulung	305
15.3.3	Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems	306
15.4	<i>Lägstadiet</i> als prägende Schulstufe	307
15.4.1	Ein Schulvormittag in der <i>Österåsenkolan</i> (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen	307
15.4.2	Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der <i>Österåsen</i> -Schule	310
15.4.3	Streiflichter	312
15.5	Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?	315
15.6	Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme	316

15.7	Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?	318
15.8	Materialanhang	320

### **Toni Hansel**

<b>16</b>	<b>Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit</b>	<b>326</b>
16.1	Problemaufriß	326
16.2	Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung	330
16.3	Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?	336
16.4	Ausblick	346
16.5	Literatur	351
<b>17</b>	<b>Autorenspiegel</b>	<b>353</b>
<b>18</b>	<b>Namenregister</b>	<b>356</b>

## **10 Schulreform:**

### **Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?**

#### **10.1 Vorbemerkung**

Die folgenden Darlegungen über erfolgte und laufende Maßnahmen der Bildungspolitik als Reaktion auf internationale und nationale Leistungsvergleiche von SchülerInnen basieren weitgehend auf Pressemeldungen. Nur teilweise können solche Meldungen an Primärquellen überprüft werden – wenn, dann zumeist über zeitgleich über das Internet zur Verfügung gestellte Informationen der Bildungsministerien. Die mitgeteilten Reaktionen werden also mit diesem Vorbehalt vorgetragen, dass nicht alles ganz zutreffend und genau in den Zeitungsberichten mitgeteilt wird, auf die ich mich hier beziehen muss.

## 10.2 Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten

Die offiziellen und erwarteten Reaktionen auf die veröffentlichten Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleiche aus TIMSS<sup>1</sup> und PISA<sup>2</sup> und der nationalen Vergleiche aus PISA E<sup>3</sup> werden im Folgenden nach ihren institutionellen Kontexten getrennt betrachtet. Vier Kontexte werden berücksichtigt: die

- Bundesebene
- Kultusministerkonferenz
- einzelnen Länder
- Deutsche Forschungsgemeinschaft

### 10.2.1 Bundesbildungsministerium

Die Bundesbildungsministerin Edelgard BULMAHN hat in vielen öffentlichen Erklärungen bundespolitische Konsequenzen aus den Leistungsvergleichen gezogen und den Bundesländern Angebote zur finanziellen Unterstützung und Kooperation bei Reformmaßnahmen gemacht.

(1) **Konsequenzen.** In den meisten der gemessenen Dimensionen schneiden deutsche SchülerInnen<sup>4</sup> nur durchschnittlich ab, in manchen Dimensionen liegen die Ergebnisse im oberen Mittelfeld, nie aber im Spitzenbereich, und in anderen Dimensio-

---

<sup>1</sup> BAUMERT, Jürgen, u. a. (Hrsg.), 2000: TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich.

<sup>2</sup> BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.), 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

<sup>3</sup> BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.), 2002: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

<sup>4</sup> Mit dieser Schreibung soll darauf verwiesen werden, dass die Geschlechtszugehörigkeit in diesen und den folgenden Aussagen jeweils von Bedeutung ist; das Binnen-I ist praktikabler als die umständliche Nennung beider Geschlechter.

nen auch deutlich unter dem Durchschnitt aller verglichenen Länder.<sup>5</sup> Nach dem nationalen Selbstverständnis zur Bedeutung und Qualität des deutschen Schulsystems wird jedoch ein Spitzenplatz erwartet und eingefordert. Aus den vom Auswertungskonsortium mitgeteilten Rangreihenergebnissen und einigen wenigen Korrelationen wurden sofort einige bildungspolitische Schlussfolgerungen gezogen.

- Da in Deutschland – anders als in den meisten übrigen Staaten der OECD und insbesondere in denjenigen mit sehr guten Ergebnissen – keine standardisierten Leistungstests für regionale Vergleiche eingesetzt werden, wird als erstes eine kontinuierliche **nationale Berichterstattung** über den Leistungsstand von SchülerInnen in elementaren Kompetenzdimensionen gefordert. Das würde nicht nur der Orientierung darüber dienen können, wo Deutschland im internationalen Vergleich stünde, sondern würde zudem dem Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes entsprechen, der vorschreibt, dass die Bundesregierung und die Länderegierungen verpflichtet sind, in wesentlichen Dimensionen der öffentlichen Daseinsvorsorge für gleiche Lebensbedingungen aller Staatsbürger in allen Regionen zu sorgen. Dazu ist erstens eine bundeseinheitliche Absprache über die für wichtig erachteten elementaren Kompetenzdimensionen erforderlich und zweitens die Einrichtung einer neuen Institution zur einheitlichen Messung von Leistungen bezogen auf die so festgelegten Standards auf Bundesebene, die den Bundesländern als Dienstleistungseinrichtung Hilfestellungen bei der Durchführung der Vergleichsarbeiten und Tests geben könnte und dabei für die gebotene Einheitlichkeit sorgen würde.
- Da die meisten der sehr gut platzierten Länder **Ganztagschulsysteme** haben und es einen auch erziehungswissenschaftlich gut begründbaren Zusammenhang zwischen dieser Schulform und den SchülerInnenleistungen geben kann, wird ein Umbau des deutschen Schulsystems in diese Richtung gefordert, und zwar mindestens in der Weise, dass dem schon jetzt bestehenden Elternwunsch nach

---

<sup>5</sup> Die 2003 veröffentlichte Studie über die Leistungen in der Grundschule namens IGLU können hier nicht mehr berücksichtigt werden.

dieser Schulform durch einen schnellen Teilausbau von Ganztagschulen als Angebotsschulen entsprochen werde.

- Vor allem im Blick auf das problematisch niedrige Niveau in den unteren Stufen der Lesekompetenz wird von früher als bisher einsetzenden Bildungsbemühungen Abhilfe erwartet. Das wird mit Verweis auf das im internationalen Vergleich späte Einschulungsalter durch eine Einbeziehung des Kindergartens in einen neu zu formulierenden **Bildungsauftrag für die Vorschulerziehung** erwartet. Das wirft die Frage der Trägerschaft und inhaltlichen staatlichen Aufsicht neu auf, da der Kindergarten in Deutschland, in Folge des spezifischen Subsidiaritätsprinzips des Grundgesetzes, Teil der Jugendhilfe und nicht des Bildungssystems ist.<sup>6</sup>

(2) Angebote zur **Kofinanzierung**. Da diese Fragen im Rahmen der grundgesetzlichen Kulturhoheit der Länder von diesen zu entscheiden sind, hat die Bundesbildungsministerin im Rahmen ihrer Zuständigkeit zunächst vor allem Kofinanzierungen in den Bereichen angeboten, in denen zusätzliche finanzielle Mittel eingesetzt werden müssen, nämlich für die nationale Bildungsberichterstattung und den Ausbau von Ganztagschulen. Für Letzteres ist auch im Koalitionsvertrag für die neue Legislaturperiode ab 2002 ein Betrag von 4 Milliarden Euro in Aussicht gestellt worden.

(3) In Reaktion auf argumentativ unbegründete und harsche Zurückweisungen dieser Angebote durch die Meinungsführer unter den Länderbildungsministern hat die Bundesbildungsministerin die Forderung nach einer **Bundeszuständigkeit für**

---

<sup>6</sup> Es sei daran erinnert, dass der Grund für dieses im internationalen Vergleich einmalige Prinzip aus den Erfahrungen mit der totalitären Gleichschaltung des Schulsystems während des nationalsozialistischen Regimes heraus formuliert und in die Staatskonstitution der Bundesrepublik Deutschland bei ihrer Gründung nach dem Zweiten Weltkrieg eingelassen wurde. Danach sollte gegen die latente Gefahr einer ideologisch einseitigen Staaterziehung eine Pluralität weltanschaulich differenter freier Träger für Erziehungs- und Jugendeinrichtungen gesetzt werden. Nur wenn es jeweils nicht genügend Angebote von solchen freien Trägern geben sollte, darf und muss der Staat ersatzweise tätig werden. Die Vielfalt freier Träger ist also kein lediglich historisches Relikt aus einer früheren, stärker weltanschaulich geprägten Orientierung von Erziehung und sozialer Arbeit, sondern Konstitutivum der Staatskonstruktion der Bundesrepublik Deutschland. Für den Bereich der Sozialen Arbeit vgl. dazu OIK 2001.

**Allgemeinbildung** erhoben. Entsprechende Überlegungen wurden auch im Bundestag angestellt. Das ist eine politisch und auch verfassungsrechtlich naheliegende Überlegung, wenn abzusehen ist, dass die Länder ihren diesbezüglichen Aufgaben nicht nachkommen wollen. Vergleichbare Kompetenzentscheidungen hat es in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland schon früher zugunsten der Bundesebene gegeben, als mit dem Berufsbildungsgesetz und dem Hochschulrahmengesetz die Rahmenkompetenz des Bundes für diese Bereiche ausgestaltet wurde. Entsprechendes wäre für die Allgemeinbildung durchaus ebenfalls möglich und auch gut begründbar.

### 10.2.2 Kultusministerkonferenz

(1) Wie schon erwähnt, reagierten die Länderbildungsminister einhellig abwehrend auf die Angebote der Bundesebene, und dies mit Verweis auf die **Kultushoheit** der Länder durch die bestehende Verfassungskonstruktion und Verfassungsauslegung. Nachdem in den vergangenen Jahrzehnten die eigenständigen Kompetenzen der Länder immer mehr zugunsten des Bundes zurückgedrängt wurden, ist als eigenständiger Kompetenzbereich faktisch nur mehr die Kultur verblieben, und dazu zählt auch die Bildung.

(2) In Reaktion auf die von der Bundesebene formulierten Anforderungen beschloss die Kultusministerkonferenz im Herbst 2002 eine **Verabredung auf Leistungsstandards** und die Einrichtung einer zentralen **Agentur** zur Dienstleistung für Tests und Vergleichsarbeiten.

(3) Des Weiteren wurde ein **Bericht** über die Maßnahmen der einzelnen Länder in Reaktion auf die Ergebnisse der internationalen und nationalen Leistungsvergleiche angekündigt.

(4) Schon vor der aktuellen Debatte über die Leistungsvergleiche ist ein öffentlicher Diskurs zur Verbesserung des in Deutschland relativ geringen **Ansehens des**

**LehrerInnenberufs** begonnen worden. Außer Appellen ist aber bisher nichts von dieser Imagekampagne zu vernehmen gewesen.

### 10.2.3 Einzelne Länder

Die Reaktionen der einzelnen Bundesländer unterscheiden sich zum Teil von den Verlautbarungen ihres gemeinsamen Forums, der Kultusministerkonferenz. So wiegeln einzelne Bundesländern mit dem Hinweis auf bereits Geleistetes alle Reformanforderungen rundweg ab. Andere weisen alle Anforderungen mit Hinweis auf mangelnde Finanzmittel zurück, so derzeit vor allem Nordrhein-Westfalen. Wieder andere verweisen stolz auf ihr überdurchschnittliches Abschneiden im nationalen Vergleich, so etwa Bayern. Entgegen den Befunden wird von den meisten Ländervertretern die Schulformdebatte als nicht weiterführend abgelehnt, obwohl es starke Gründe dafür gibt, das früh irreversibel selektierende dreigesäulte deutsche System mit Gymnasium, Realschule und Hauptschule als erklärende Variable für das unterdurchschnittliche Abschneiden in bestimmten Leistungsdimensionen heranzuziehen. Eine Ausnahme stellt das Ganztagsschulkonzept dar, das überwiegend akzeptiert wird.

Als erstes und derzeit einziges Bundesland hat Mecklenburg-Vorpommern den allgemeinbildenden Bildungsauftrag für den Kindergarten im Koalitionsvertrag für die neue Legislaturperiode ab 2002 festgeschrieben. Es ist jedoch zu erwarten, dass ähnliche Beschlüsse in anderen Bundesländern in Kürze folgen werden.

In vielen Länderministerien ist offenbar die Parole ausgegeben worden, man solle sich unter dieser Diskussion möglichst geräuschlos wegducken und darauf setzen, dass das Thema – wie alle Politikthemen – schnell an Aktualität verlieren werde.



## 10.2.4 Deutsche Forschungsgemeinschaft

Die deutsche Forschungsgemeinschaft hat einen Förderschwerpunkt zur Unterstützung von **Infrastruktur der empirischen Bildungsforschung** ausgelobt und in einem ersten Auswahlverfahren in Bielefeld und Essen zwei solche neuen Förderschwerpunkte eingerichtet. Weitere Schwerpunkte sollen folgen. Ziel dieses Schwerpunktprogramms ist die dauerhafte Einrichtung von international ausstrahlenden Kompetenzzentren zur Weiterentwicklung von Verfahren der quantifizierenden empirischen Bildungsforschung, verbunden mit der Ausbildung eines entsprechenden Nachwuchses, da vor allem in Deutschland die Erziehungswissenschaft, aber auch ein Teil der Fachdidaktiken, nur zu einem geringen Teil quantitativ empirisch arbeiten. Durch das Programm sollen darüber hinaus Forscher und Forschergruppen ermuntert werden, interdisziplinär angelegte längerfristige Forschungsprogramme zu aktuellen Fragen der Bildungsforschung zu konzipieren und zu beantragen.

Obwohl die Ausschreibung forschungsmethodisch offen formuliert ist, wird doch bei dem jetzt begonnenen Auswahlverfahren deutlich, dass vorrangig die konventionelle empirische Bildungsforschung nach dem psychologischen Paradigma der quantifizierten Leistungsmessung gefördert werden soll. Das entspricht jedoch nicht dem internationalen Diskussionsstand über erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden und Evaluationsverfahren für den Bildungsbereich und verdankt sich vermutlich dem dominanten Einfluss einseitig orientierter Fachgutachter.

## 10.3 Öffentlicher Diskurs

Der öffentliche Diskurs zu Fragen von Erziehung und Bildung hat erstaunlich wenig Kenntnis von diesem Thema genommen. Das ist umso bemerkenswerter, als noch kurz zuvor eine breite Diskussion über Fragen der Erziehung stattgefunden

hat. Dafür seien beispielhaft zwei Bestsellerpublikationen genannt, nämlich „Der Erziehungsnotstand“ der Fernsehmoderatorin Petra GERSTER (zusammen mit ihrem Ehemann Christian NÜRNBERGER 2001) und „Die Erziehungskatastrophe“ der ZEIT-Journalistin Susanne GASCHKE (2001). Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände hat sich im August 2002 ebenfalls zur Erziehung, nämlich zur Werterziehung<sup>7</sup>, geäußert und nicht zu dem Thema, zu dem sie sich allein kompetent hätte äußern können, nämlich zu Fragen der grundlegenden Allgemeinbildung als Voraussetzung für eine darauf aufbauende Berufsausbildung.

Lediglich die Belletristik-Lobby fordert, wie seit längerem, eine verstärkte Förderung der „Leseerziehung“. Dies ist aber bei näherem Hinsehen nicht etwa eine Antwort auf die im Gruppenvergleich unzureichende Lesekompetenz deutscher SchülerInnen, sondern die altbekannte Forderung nach einer stärkeren Hinwendung zum „guten Buch“, also zu belletristischer und fiktionaler Literatur. Zwar ist unbestritten, dass die Lektüre solcher Texte die Lesekompetenz fördert, aber die Probleme der nicht zufriedenstellenden Lesekompetenz bei 20 bis 40 Prozent der deutschen SchülerInnen liegen weit vor einem solchen Ansatz.

Die Argumentation aller dieser Diskurse streicht die Verantwortung der Eltern für das gelingende Aufwachsen, die geforderte Sozialität – oder in altmodischer Formulierung: Sittlichkeit – und den Aufbau von Basiskompetenzen heraus. Das entlastet zum Teil die staatliche Verpflichtung der Herstellung von Chancengleichheit im Durchlaufen der Bildungseinrichtungen und im Bewältigen der in ihnen gestellten Leistungsanforderungen: *Wer hier versagt, dessen Eltern haben versagt*. Andererseits wird auf das „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ verwiesen (so die programmatische Formulierung des Elften Jugendberichts der Bundesregierung von 2002), also darauf, dass die Anforderungen an ein gelingendes Aufwachsen unter den gegenwärtigen sozialen und kulturellen Bedingungen von den Eltern bei weitem nicht mehr allein bewältigt werden können, so dass in wesentlichen und in immer mehr

---

<sup>7</sup> Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeber: Bildungsauftrag Werteverziehung. Selbstständig denken, verantwortlich handeln. [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de)

Bereichen die gesamtgesellschaftliche Verantwortung in Form von staatlichen Unterstützungsangeboten und auch Interventionen wahrgenommen werden muss.

## 10.4 Konsequenzen für die Schule

Naheliegenderweise werden aus den Leistungsvergleichen Konsequenzen für die Schule gezogen, die auf der Hand liegen:

(1) **Organisatorisch** wird eine engere Kooperation der Grundschule mit der Vorschulernerziehung gefordert, um vor allem die vermuteten Bedingungen für die Defizite in der Lesekompetenz bei vielen deutschen SchülerInnen möglichst frühzeitig angehen zu können. Das drückt einen Paradigmenwechsel in der Auffassung von Vorschulernerziehung aus, die in Deutschland noch immer stark von der Konzeptualisierung des Kindergartens durch FRÖBEL als einem Ort des möglichst ungestörten und freien Aufwachsens für Kinder geprägt ist. Alle Ansinnen, in der Vorschulernerziehung bereits systematisches Lernen beginnen zu lassen, werden aus dieser Perspektive als Verfrühung kritisiert, und dies mit einem eher philosophisch als entwicklungspsychologisch grundierten Menschenbild, wonach die Kinder erst nach dem zweiten Gestaltwandel zu diszipliniertem und systematischem Lernen fähig seien, wie es typisch für die Schule sei. Die Forderung nach einer solchen Kompetenz ist nicht neu, aber weithin nicht umgesetzt, was vor allem auf die paradigmatischen Differenzen und die damit verbundenen Distanzierungen des Fachpersonals beider Institutionstypen zurückzuführen sein dürfte.

Weithin unbestritten ist die Forderung nach Einführung der Ganztagschule auf allen Schulstufen und für alle Schulformen mindestens als Angebotsschule. Weniger einheitlich sind die Vorstellungen darüber, was in der zusätzlichen Anwesenheitszeit der SchülerInnen zu geschehen habe. Die Forderungen gehen von einer einfachen Ausweitung der Unterrichtszeit über Konzepte für eine Ausweitung von Förderunterricht und Einführung einer Hausaufgabenbetreuung bis hin zur Ablehnung der

Unterrichtsausweitung und Beschränkung der Nachmittagszeit ganz auf unterrichts-ergänzende Aktivitäten zur Stärkung des Erziehungsauftrages, dem die Familien nicht genügend nachkämen.

(2) Die **didaktischen** Konsequenzen finden sich in den veröffentlichten Texten eher versteckt und werden weniger von Politikern denn von Experten vorgetragen. Folgende Aspekte seien aus diesem Teil des Diskurses hervorgehoben:

- Es gibt eine neue **Aufmerksamkeit für die Grundschuldidaktik**. Die alarmierenden Leistungsschwächen in der elementaren Lesekompetenz bei überraschend vielen SchülerInnen führen zu der Forderung, hier müsse mehr und Besseres geschehen. Der in der PISA-Auswertung mitgeteilte Befund, viele LehrerInnen hätten von der Leistungsschwäche ihrer SchülerInnen in dieser Kompetenzdimension gar nichts gewusst, führt zu den beiden Forderungen, erstens den schwächeren SchülerInnen mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden und zweitens die Fähigkeit der LehrerInnen zu verbessern, Kompetenzen der SchülerInnen zuverlässig diagnostizieren zu können.
- Da die **Lesekompetenz** besonders bei SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache zu wünschen übrig lässt, ergibt sich die Forderung, hier spezifisch zu fördern. Das betrifft nicht nur SchülerInnen mit **ausländischer** Staatsangehörigkeit – also vor allem Kinder von Wanderarbeitnehmern und von Flüchtlingen –, sondern auch die Sondergruppe deutscher Staatsangehöriger, die abgekürzt als **Aussiedler** bezeichnet werden. Die für diese Gruppe bisher praktizierte Sprachförderung zu Beginn der Einreise erweist sich ganz eindeutig als unzureichend und muss während einer längeren Phase durch innerunterrichtliche Differenzierung oder durch zusätzlichen Förderunterricht fortgesetzt werden. Für die SchülerInnen aus Familien mit ausländischer Staatsangehörigkeit rückt stärker in den Vordergrund der Aufmerksamkeit, dass die Dauer des Aufenthalts der Familie in Deutschland überhaupt kein Indikator für den Grad der Sprachkompetenz im Deutschen ist, weder für die Erwachsenen noch für die zumeist hier geborenen Kinder. Die Sprachkompetenz hängt vielmehr ausschließlich vom Grad der

Akkulturation der Familien ab, also der freiwillig entschiedenen und eigeninitiativen Bemühung um die Beherrschung der Verkehrssprache des Aufenthaltslandes. Die aktuelle Diskussion über Integration verschleiert diesen Befund, weil sie zu sozialstrukturell ansetzt und nur die Bedingungen der Möglichkeiten für diese faktisch geforderte Akkulturation erörtert, etwa durch Maßnahmen der rechtlichen Gleichstellung mit Einheimischen und Ansprüchen auf kostenfreien Deutschunterricht.

- Vor allem durch den international vergleichenden Blick rückt in den Vordergrund der Beachtung, dass die festgestellten außerordentlich großen Leistungsstreuungen in der deutschen Untersuchungspopulation möglicherweise durch eine entschiedene Steigerung von **Individualförderung** verringert werden können. Eine solche ist in deutschen Schulen seltener anzutreffen als in den Schulen der verglichenen leistungsstärkeren Länder. Es wird vermutet, dass sie besonders den schwächeren SchülerInnen zugute kommen kann, so dass die Leistungsstreuung geringer wird und der Leistungsdurchschnitt insgesamt steigt.
- In diesem Zusammenhang wird auch wieder einmal **Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsstil** laut, der an deutschen Schulen vorherrschend sei, während der internationale Vergleich überwiegend individualisierenden, problemorientierten Unterricht und das selbständige Arbeiten in Gruppen zeige. Für den Aufbau der in den internationalen Leistungsvergleichen gemessenen basalen Kompetenzdimensionen dürfte diese Kritik angemessen sein, wenn gleich nicht festgestellt ist, ob der fragend-entwickelnde Unterrichtsstil nicht für andere Lern- und Bildungsziele, nämlich für den Aufbau abstrahierender, komplexer Orientierungsmuster zum Zurechtfinden in der kulturellen Welt, durchaus der geeignete und vielleicht sogar wirksamste Weg sein könnte.

(3) Neben solchen unmittelbar praktischen Konsequenzen gibt es auch abstraktere Schlussfolgerungen, die man mit guten Gründen als **schultheoretisch** bezeichnen kann. Das soll an zwei solcher Konsequenzen deutlich gemacht werden:

- Eine Schlussfolgerung besagt, dass die Ergebnisse der Leistungsvergleiche wieder einmal deutlich gemacht hätten, dass die **Qualität von Unterricht** wichtiger sei als die äußere Schulorganisation.
- Das führt zu der Frage, wovon die gute Qualität von Unterricht beeinflusst werde. Als Antwort wird gegeben: Die Qualität von Unterricht hänge wesentlich von der **Kompetenz und dem Engagement der LehrerInnen** ab, also von personalen Qualitäten und weniger von den äußeren Rahmenbedingungen, um die seit langem der schulpolitische Streit gegangen ist und bis heute geht.

## 10.5 Konsequenzen für die Jugendhilfe

Da die international vergleichenden Leistungsstudien in ihren neueren Fassungen nicht mehr nur Leistungsmerkmale deskriptiv erfassen und vergleichen, sondern ansatzweise Kausalmodelle für das Zustandekommen der gemessenen Leistungen empirisch erproben, sind nun auch die außerschulischen Einflüsse auf die Schulleistungen mit in den Blick gerückt worden. Vor allem für die Lesekompetenz wurde ein starker Einfluss der vorschulischen literarischen Sozialisation identifiziert, und dementsprechend richten sich nun die Blicke auch auf die Einrichtungen der vorschulischen Erziehung und Bildung, für welche in Deutschland aus den weiter oben angesprochenen Gründen die freien Träger der Jugendhilfe zuständig sind.

So werden auch für die Jugendhilfe inzwischen Konsequenzen diskutiert. Die Konferenz der Landesjugendminister hat 2001 und 2002 in mehreren Entschlüssen dazu Stellung genommen (in Forum Jugendhilfe 3/2002), und das Bundesjugendkuratorium hat in seinen Leipziger Thesen 2002 ([www.bundesjugendkuratorium.de](http://www.bundesjugendkuratorium.de)) die entschiedene Umorientierung der Jugendhilfe hin zu der ihr zwar zugeschriebenen, aber kaum wahrgenommenen Aufgabe eines eigenständigen Bildungsauftrages eingefordert. Er solle sich konzeptionell und wesentlich vom schulischen Bildungs-

auftrag unterscheiden und diesen in jenen Dimensionen ergänzen, für welche die Schule durch ihren gesetzlich normierten Auftrag Zuständigkeit hat.

### **10.5.1 Bildungsauftrag des Kindergartens**

Das, was in anderen Ländern vorschulische Erziehung oder Bildung ist, geschieht in Deutschland in einer Einrichtung, die seit ihrem Begründer mit dem romantischen Namen Kindergarten bezeichnet wird, der das behutsame Umhegen eines ansonsten weitgehend aus inneren Antrieben geschehenden Aufwachsens und Reifens programmatisch ausdrücken soll. Damit ist zugleich eine schroffe Entgegensetzung zu den ernsten, anstrengenden Forderungen der Schule gemeint, deren Zumutungen keinesfalls zu früh auf das Kind eindringen sollen. Deshalb liegt die Trägerschaft dieser Kindergärten nicht im Bereich des die Schulen gestaltenden Staates, sondern in einer eigenen Sphäre außerschulischer Erziehungsunterstützungen, in Deutschland durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz eigenständig geregelt.

Wenn nun im Blick auf Defizite in der Schulzeit ein die Allgemeinbildung grundlegendes spezifisches Lernen in der Zeit vor der Schule eingefordert wird, fällt dies in die Zuständigkeit der Kultus- und Bildungspolitik, während jedoch die Kindergärten aus weiter oben erwähnten Gründen der Sozialpolitik zugeordnet sind. Hier werden politische Umorientierungen erforderlich: Entweder wird der bisherige Kindergarten in eine Einrichtung der vorschulischen Bildung transformiert und müsste dann konsequenterweise in den Zuständigkeitsbereich der Bildungspolitik und in einem weiteren Sinne der Schulpolitik wechseln, oder er verbleibt im Bereich des KJHG und übernimmt dort einen eigenständigen, aber auf den staatlich vorgegebenen Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen abgestimmten Bildungsauftrag. Das würde eine ständige und enge Abstimmung der zuständigen Politikressorts erfordern.

Hierbei entsteht ein finanzielles Problem. Allgemeinbildung ist seit dem neunzehnten Jahrhundert aus guten Gründen für alle kostenfrei. Für den Besuch von

Kindergärten werden von den Eltern Gebühren erhoben, und zwar für eine erbrachte Dienstleistung, die eben nicht verpflichtende Bildung für alle ist und sein kann. Würde der Kindergarten eine allgemeinbildende Aufgabe erhalten, müssten die Gebühren entfallen. Im Übrigen wäre das Fachpersonal auf dem gleichen Niveau zu qualifizieren wie für die Grundschulen, nämlich an Universitäten – so wie es in den Staaten selbstverständlich ist, in denen die vorschulische Bildung als Allgemeinbildung konzipiert wird.

Der nun wieder aufgenommene Diskurs über vorschulische Bildung thematisiert einige der Fragen neu, die bereits in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts erörtert wurden, als es schon einmal im Blick auf die Vorschulerziehung in anderen, ökonomisch besonders erfolgreichen Staaten darum ging, elementare Qualifikationen so früh wie möglich und nicht erst in der in Deutschland im internationalen Vergleich spät beginnenden Pflichtschule zu trainieren. Diese Bemühungen stießen auf die Kritik der Vertreter der herrschenden Vorstellung vom angemessenen Aufwachsen von Kindern in der Zeit vor der Schule: Eine solche Vorverlegung von schulischen Anforderungen sei eine pädagogische Verfrühung mit überfordernden und dauerhaft schädigenden Wirkungen auf die Kinder, die in ihren ersten Lebensjahren solchen Anforderungen in ihrer körperlichen und seelischen Entwicklung noch nicht gewachsen seien und einen Schonraum spielerischer Erfahrung ihrer Umwelt benötigen würden.

Diskurs über vorschulische Bildung:

- Gefahr: Verfrühung durch Vorverlegung von schulischen Anforderungen – das Menschenbild von FRÖBEL wirkt fort, ist aber durch internationale Erfahrungen längst widerlegt: Kinder wollen und können systematisch lernen
- kleinkindgemäße Lernarrangements sind erforderlich – das erfordert eine Umstrukturierung der ErzieherInnenausbildung (erforderlich ist eine Hochschulausbildung und bis dahin eine entsprechend hochwertige Fortbildung) vor allem in der Vorschuldidaktik (ELSCHENBROICH, Weltwissen der Siebenjährigen): auf



Landesebene könnte eine Anlaufstelle entsprechend dem LISA erforderlich werden (oder mehrere Bundesländer tun sich zusammen)

- Aufbau von sozialer Kompetenz soll frühzeitig erfolgen
- Fremdsprachenfrühbeginn: Vorbereitung auf ein dreisprachiges Europa?
- Bewegungserziehung
- Verkehrserziehung
- Gesundheit und Ernährung
- begleitet durch Erziehungs- und Bildungsberatung für Eltern

→ Die bisherige umfassende Bedeutung von musisch-kreativer Bildung ist in *diesem* Zusammenhang nicht zu begründen; sie muss von einem anderen, d. h. umfassenderen Bildungsverständnis her zusätzlich begründet werden.

### 10.5.2 Ganztagsschule

Kooperation mit der Schule zu einem ganztägigen Betreuungsangebot der Schule für alle, nicht nur für sozial Benachteiligte als Veränderung von Schule oder als Kooperation von Schule und Jugendhilfe?

Anforderungen:

- keine Ausweitung des Unterrichts, aber zusätzliche Zeit für Förderunterricht und „Hausaufgabenhilfe“, d. h. Übungsstunden – Aufgabe der Schule;
- außerschulische familienergänzende Jugendbildung im räumlichen und zeitlichen Kontext von Schule – Aufgabe der kooperierenden Jugendhilfe

→ für die Veränderung von Schule (im internationalen Vergleich das Standardmodell): einfache, klare Organisation mit problemlosen Verantwortlichkeiten, Sozialarbeiter können den LehrerInnen formal gleichgestellt werden

→ für die Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe: das Subsidiaritätsprinzip des Grundgesetzes gebietet eine Pluralität von Trägern nach weltanschaulicher Orientierung (aber wie ist das mit einer Einzelschule zu realisieren?), Schule soll keinen umfassenden Erziehungsauftrag haben, um nicht indoktrinieren zu können

### **10.5.3 Elternunterstützung**

Die Eltern sind strukturell überfordert: notwendig ist eine familienergänzende Unterstützung in Bildungs- und Erziehungsaufgaben: Jugendhilfe und außerschulische Jugendbildung.

## **10.6 Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik**

### **10.6.1 Bildungspolitik**

- Konjunkturen der Bildungspolitik sind schnelllebig – aber PISA kommt wieder: wird das zu dauerhaften Anstrengungen der Bildungspolitik führen?
- Welchen Sinn und welche Folgen auf die Bildungsqualität hat das Prinzip der Kulturhoheit der Länder? Gibt es eine gesamtstaatliche Verantwortung für die Bildungsqualität im internationalen Vergleich (Globalisierungsfolgen auf dem Binnenmarkt)?

### **10.6.2 Paradigmenwechsel**

- Qualität von Unterricht oder Schulorganisation? → Interaktion, Sinn oder Institution?
- vergleichende Bildungsberichterstattung darf nicht dem psychologischen Paradigma überlassen bleiben

### **10.6.3 Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden**

- Kann man die Leistung pädagogischen Handelns messen? Ist das Kompetenzkonzept zu eng, zu sehr auf wirtschaftliche Verwendbarkeit eingegrenzt – wo bleibt die Allgemeinbildung?
- Kausalmodelle, aber interaktiv
- Vorsicht vor vorschnellen Kausalinterpretationen von festgestellten Korrelationen
- Relevanz der empirischen Forschung und die Methodenvielfalt

### **10.6.4 Ausbildung**

- Priorität der Allgemeinen Didaktik
- Kompetenzaufbau von LehrerInnen in drei Phasen: Reformbedarf der LehrerInnenbildung: Reduktion des Fachanteils zugunsten von Erziehungswissenschaft und eigenständiger, profilierter Fachdidaktik

## **10.7 Literatur**

- OLK, Thomas, 2001: Träger der Sozialen Arbeit. In: Hans-Uwe OTTO/Hans THIERSCHE (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Zweite, völlig überarbeitete Auflage. Darmstadt: Luchterhand, S. 1910-1926.